Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 6970352
Centre d'intérêt: 050

Mellouki, M'Hammed.

"La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1960'' / M'Hammed Mellouki.
Repères, ISSN 0821-1388 ; no 11, 1989, p. 39-71.

Notes bibliogr.: p. 68-71.

Descripteur(s): Formation des enseignants • Ecole normale • Psychopédagogie • Programme d'études • Historique • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Cette étude historique distingue six moments dans le processus qui a conduit les programmes de formation des maîtres dispensés par les écoles normales à faire une place de plus en plus grande à la psychologie de l'enfant et, plus généralement à la psychologie de l'éducation et aux disciplines connexes. D'une entrée timide vers 1935 à l'école normale, la psychopédagogie deviendra le principe organisateur du programme d'études du primaire en 1948 et du secondaire en 1956.

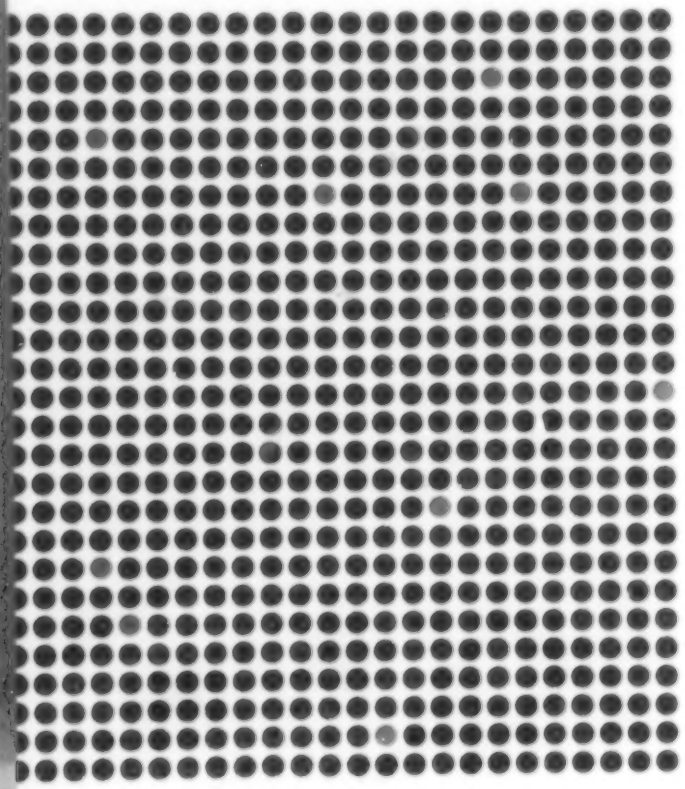
Type de document: r

EDUQ
8970392

NUMÉRO 11

repères

ESSAIS EN ÉDUCATION



COLLECTIF SUR LA FORMATION PRATIQUE
DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE
Sous la direction de Marcienne Lévesque et Yves Poisson

NUMÉRO 11

repères
ESSAIS EN ÉDUCATION

Collectif, sur la formation pratique
des enseignants du secondaire

Sous la direction de Marcienne Lévesque
et Yves Poisson.

Cette publication a été rendue possible
grâce à une subvention du Fonds F.C.A.R.
pour l'aide et le soutien à la recherche.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation
Vice-décanat à la recherche

Dépôt légal: 4e trimestre 1989
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0821-1388

Comité des publications de la Faculté des sciences de l'éducation
Alison d'Anglejan, vice-doyenne à la recherche
André Brassard
Jean Gaudreau, président
Marie-Christine Paret

Secrétaire administrative: D. Rollande Sabourin
Dactylographie et mise en page: Josée Pasquini

Repères, essais en éducation

est une publication de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, sous les auspices du vice-décanat à la recherche. Les textes publiés ne représentent pas nécessairement l'opinion de la Faculté des sciences de l'éducation et n'engagent que leurs auteurs.

Vice-décanat à la recherche
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
C.P. 6128, succursale A
Montréal (Québec)
H3C 3J7

Tél.: (514) 343-5887
Fax: (514) 343-2283

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION
Marcienne Lévesque et Yves Poisson 5

I - SURVOL HISTORIQUE

1. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle
Thérèse Hamel 13

2. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930'-1980'
M'Hammed Mellouki 39

3. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal
Monique Lebrun 73

II - REGARDS SUR DES PRATIQUES

4. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal
Marcienne Lévesque 91

5. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval
Yves Poisson 101

6. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire
Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert 121

7. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux et collaborateurs 137

8. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski
Yolande Tremblay 153

9. Le préceptorat: un stage hors l'école (Université de Montréal)
Marcel Boisvert 171

TABLE DES MATIERES (suite)

Page

III - ÉTUDES EXPLORATOIRES

10. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre: défi pour les enseignants
Marcelle Hardy 189

11. L'efficacité des modèles en formation des maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 205

12. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres
Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres 229

13. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire
Colette Gervais 241

IV - UN PROGRAMME RÉNOVÉ

14. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs
Hélène Hensler et André Beaucheane 271

La politique éditoriale de Repères, essais en éducation 295

Publications de la Faculté des sciences de l'éducation 297

INTRODUCTION

Plus de vingt années se sont écoulées depuis le transfert aux universités de la formation des enseignantes et des enseignants du Québec. Depuis, de nombreux rapports, enquêtes, fiches techniques et recommandations provenant du Ministère de l'Éducation, du Conseil Supérieur de l'Éducation ou d'ailleurs ont souvent pointé les lacunes de la formation des maîtres et ont tenté d'en identifier les causes. Cette abondante documentaton a dressé toute une liste de mesures à prendre pour assurer une meilleure formation à ceux et celles qui se destinent à l'enseignement. Elle a laissé plus rarement paraître des textes portant sur la réalité de cette formation dans les universités québécoises; particulièrement si l'on s'intéresse à la formation des enseignantes et enseignants du secondaire.

Sans chercher à brosser un tableau exhaustif de cette formation, l'objectif fixé à ce numéro thématique de la revue Repères fut de mieux faire connaître certains aspects de la formation des maîtres du secondaire en abordant le thème sous l'angle du développement professionnel. Cette dimension, le plus souvent identifiée par des activités qui placent les stagiaires en formation initiale ou continue dans des pratiques simulées ou réelles d'enseignement, nous paraît être le lieu d'intégration de toute la formation.

Conscients de la complexité et des limites de cette formation des maîtres du secondaire - couvrant l'équivalent d'une seule année universitaire - nous avons voulu recueillir des points de vue, des récits d'expérience, des descriptions d'activités, des analyses socio-historiques, auprès de professeurs et de chercheurs qui oeuvrent dans ce domaine dans les différents départements et facultés des sciences de l'éducation. Les auteures et auteurs ont interprété le thème à la lumière de leur expérience et par ce fait, leur texte reflète, on le comprendra, une partie de la réalité concernée.

Conformément aux intentions premières, les articles se regroupent d'abord sous l'angle socio-historique, ensuite sous l'angle

des pratiques et enfin sous celui de la recherche dans le sens restreint d'études exploratoires. Le dernier texte fut choisi pour clore le recueil parce qu'il s'inscrit comme une réflexion autour d'un programme et qu'en ce sens il laisse présager le développement d'un modèle intégré de formation.

Ainsi, en première partie, Thérèse Hamel, s'appuyant à l'approche socio-historique, décrit et analyse les programmes de formation des enseignants qui ont prévalu au Québec jusqu'à la fin des années soixante. Elle fait voir le débat entre les partisans d'une formation disciplinaire valorisant le "quoi" enseigner et les partisans d'une formation pédagogique valorisant le "comment" enseigner. L'on voit alors que plusieurs questions qui sont actuellement posées à la formation des maîtres du secondaire sont enracinées dans le passé. M'Hammed Mellouki, pour sa part, partant d'une époque plus récente, explore le rôle prépondérant que la psychologie scientifique a joué dans la conception des programmes de formation des enseignants entre les années 1930 et 1980. Monique Lebrun, en se basant sur des données descriptives, brosse un tableau de la formation pratique des maîtres à l'Université du Québec à Montréal depuis 1969. L'on constate que le débat "matière" - "pédagogie" est toujours d'actualité. Le problème, tel que posé, devrait amener les responsables de la formation des maîtres du secondaire à réfléchir et à trouver des solutions originales qui favorisent chez les enseignants l'intégration de leurs connaissances et de leurs habiletés.

La deuxième partie intitulée Regards sur des pratiques regroupe six articles qui, par des incursions au coeur des vécus de formation, cherchent à faire connaître les solutions explorées par plusieurs centres universitaires québécois afin de répondre aux besoins et exigences de leur environnement.

Marcienne Lévesque montre comment la formation des maîtres du secondaire de l'Université de Montréal innovait, voilà vingt ans, en adaptant le microenseignement en pays francophone. Cette méthode devait transformer la préparation aux stages et influencer toute la formation pratique. En relatant la petite histoire, l'auteure

fait voir le rôle des grands courants de la pédagogie expérimentale et scientifique issus des États-Unis.

Yves Poisson rend ensuite compte de la démarche qu'il a suivie pour développer un Laboratoire de simulation de l'enseignement à l'Université Laval. Ce laboratoire a été planifié dans le but de faciliter la formation pratique des étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement secondaire ou collégial. L'approche développée, tout en s'inspirant largement du microenseignement, le transforme à bien des égards. C'est cet aspect novateur que l'auteur met en relief en rappelant que les étudiants-maîtres ne sont pas uniquement appelés à pratiquer des savoir-faire pédagogiques mais également incités à développer leurs idées sur tout ce qui touche l'enseignement.

Renaud Gagnon et Marie-Marthe Hébert présentent les objectifs de recherche du GRAPE (Groupe de recherche en analyse des pratiques éducatives). Ils examinent les orientations de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi de même que les objectifs des stages et leur évaluation; ils se basent surtout sur les Carnets du stagiaire utilisés depuis plusieurs années. De l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Gisèle Maheux et ses collaborateurs Pierre Laliberté et Lucie Riopelle nous font partager la démarche de développement professionnel d'enseignantes en exercice inscrites à la Maîtrise en éducation. Cet article met en relief comment la recherche-action et la réflexivité, qui sont de plus en plus utilisées en formation à l'enseignement, sont également d'un grand intérêt dans un contexte de perfectionnement. Yolande Tremblay de l'Université du Québec à Rimouski, montre comment son institution universitaire tente de répondre, par l'enseignement à distance, aux besoins particuliers d'un vaste territoire. Elle met en lumière l'importance des clientèles en éducation par rapport aux autres secteurs à l'UQAR et cerne les habiletés à développer dans une démarche articulée autour d'activités médiatisées. C'est à Marcel Boisvert que revient le dernier article de la deuxième partie. Il décrit une expérience de préceptorat que le Certificat en enseignement secondaire ou collégial de l'Université de Montréal offre à des étudiants-maîtres en collaboration avec différents services sociaux. Ce stage vise à permettre à l'étudiant-

maître d'intervenir auprès d'un adolescent qui présente des difficultés en classe et qui manifeste certains problèmes de comportement. Cet article permet de constater qu'il y a possibilité d'initier de futurs enseignants aux réalités des jeunes de notre temps et de notre milieu; les témoignages des stagiaires rendent compte des effets de l'expérience sur leur développement personnel et professionnel.

En troisième partie, nous avons regroupé quatre articles qui explorent des questions spécifiques que se sont posées leurs auteurs. D'abord, Marcelle Hardy de l'Université du Québec à Montréal s'est intéressée aux problèmes des élèves qui manifestent de la résistance et qui éprouvent des difficultés à apprendre. La recherche sociologique qu'elle a menée auprès d'une population d'élèves ayant des problèmes à l'école met en évidence les perceptions que les enseignants ont des échecs scolaires et fait comprendre le rôle que la sociologie est appelée à jouer dans les programmes de formation des enseignants. En effet, comme le signale l'auteure, une nouvelle façon de conceptualiser et d'interpréter la réalité scolaire pourrait aider les maîtres à identifier puis ensuite à mieux comprendre les comportements d'opposition de leurs élèves au savoir scolaire et à l'école.

Suivent ensuite deux articles signés par Marcienne Lévesque et Thérèse Des Lierres. Le premier présente les résultats d'une évaluation de la capacité à observer la classe chez un groupe d'étudiants-maîtres à la fin de leur année de formation initiale. Une comparaison est faite avec un groupe d'étudiants-maîtres nouvellement inscrits et montre que l'influence de la formation reçue apparaît surtout au niveau du nombre des faits ou événements observés et au niveau de l'utilisation du concept approprié pour les décrire. Dans le deuxième article, les auteurs ont tenté une métaanalyse basée sur un certain nombre d'études, pour estimer les effets de l'utilisation de modèles (in vivo, vidéo, symbolique) illustrant les habiletés pédagogiques dans le contexte du microenseignement. Enfin, Colette Gervais analyse, dans le treizième article du recueil, les résultats qu'elle a obtenus à la suite d'une transformation des pratiques de l'évaluation des stages en enseignement au secondaire; elle a mis au point des

grilles d'évaluation qui précisent les objectifs à atteindre et qui intègrent l'évaluation formative.

Nous avons retenu une quatrième partie dans l'intention de faire ressortir la réflexion que Hélène Hensler et André Beauchesne font à propos du programme de formation des maîtres du secondaire à l'Université de Sherbrooke. Ce retour sur un programme rénové pose des jalons pour un modèle axé sur l'intégration des savoirs.

L'on constate après lecture que si les textes reflètent l'influence dominante du modèle anglo-saxon, il n'en demeure pas moins que certaines pratiques originales ont été développées au Québec pour répondre aux besoins particuliers des régions. Bien qu'il reste encore long à parcourir pour que toutes les activités des programmes de formation soient orientées et harmonisées en fonction de la classe - le véritable lieu des apprentissages scolaires - les pratiques mises à jour démontrent autant d'intérêt pour la maîtrise d'habiletés, de procédés et de techniques que pour le développement de l'enseignant en tant que professionnel.

Ce numéro de Repères a été écrit par des artisans de la formation des maîtres du secondaire. Tous les départements et facultés des sciences de l'éducation ont été sollicités. À une ou deux exceptions près, au moins un texte témoigne d'activités - réalisées, en cours ou en devenir - pour chacun des centres de formation. Malheureusement, l'acquiescement de départ de quelques intervenants en formation des maîtres anglophones ne s'est pas concrétisé, limitant ainsi notre tour d'horizon. Cependant, nous considérons ce collectif comme un premier coup de sonde qui nous a permis de détecter un filon rempli de promesses et qu'il faudra désormais exploiter. En mettant en commun leurs points de vue, les collaboratrices et collaborateurs de ce recueil ont jeté les bases d'un groupe d'intérêt pour une meilleure qualité de la formation des maîtres du secondaire.

Nous étions conscients en suscitant cet ouvrage, qu'il ne pourrait répondre à toutes les questions actuellement posées aux responsables et intervenants de la formation des maîtres du secondaire

au Québec. Peut-on croire, par exemple, qu'une formation d'une année arrimée à une formation disciplinaire dont l'objectif n'est pas la préparation à l'enseignement, puisse suffire à préparer des professionnels pour une tâche aussi complexe que celle de former les jeunes qui auront assez confiance en eux pour construire le Québec de demain? N'y a-t-il pas une distance trop grande entre l'Université et l'École? Les deux années de probation des débutants sont-elles un réel prolongement et une consolidation de la formation universitaire? Le développement des grands adolescents et jeunes adultes du collégial est-il si achevé qu'il ne nécessite pas d'exigences au plan de la formation pédagogique initiale pour les enseignantes et enseignants de ce niveau? Voilà autant de questions et d'autres encore que nous aurions aimé traiter. Néanmoins, nous estimons que notre modeste objectif d'explorer la réalité de la formation des maîtres était valable et important et nous remercions toutes les personnes qui ont contribué à l'atteindre.

Marcienne Lévesque et Yves Poisson

I - SURVOL HISTORIQUE

LA PSYCHOLOGIE ET SON IMPACT DANS LA TRANSFORMATION DU SAVOIR ENSEIGNANT AU COURS DES ANNÉES 1930'-1960'

M'Hammed Mellouki
Université Laval

À croire les rumeurs, l'école et le métier d'enseignant sont en crise. L'école a, semble-t-il, failli à sa mission fondamentale, celle d'instruire et de socialiser les jeunes générations. Les enseignants manquent de formation solide et de fermeté à l'égard de leurs élèves. Leur pédagogie est devenue trop complaisante et l'organisation scolaire dans laquelle ils oeuvrent bureaucratique et anonyme. Des groupes sociaux, des associations et des syndicats réclament des réformes.

Pourtant, ce qui semble causer le malaise et susciter la critique aujourd'hui ce sont bel et bien certaines des solutions trouvées pour pallier aux problèmes d'hier. L'école active et La maître guide maintenant décriés furent, on s'en souvient, les alternatives imaginées par les générations des années 1930'-1960' pour sortir d'un enseignement sclérosé et trop centré sur la transmission de connaissances jugées désuettes et sur l'apprentissage du conformisme. Un enseignement qui brimait l'autonomie, inhibait l'imagination et faisait peu appel à la spontanéité et aux expériences personnelles des élèves.

Ces solutions d'hier, qui paraissent poser des problèmes aujourd'hui, ont émergé et se sont imposées sous l'impact de facteurs d'ordre structurel, politique et idéologique. Dans le texte qui suit, je veux explorer plus particulièrement le rôle que joua la psychologie, des années 1930' à la réforme des années 1960', dans la transformation du savoir et du métier enseignant et, par conséquent, de la mission de l'école et de la place qu'y occupe l'enfant (1).

Pourquoi 1930'-1960'? Pourquoi la psychologie?

Le sociologue Fernand Dumont qualifia les années 1930' des années de "la première révolution tranquille" (2). C'est au cours de cette décennie que l'on peut effectivement repérer, au Québec, quelques-uns des éléments importants qui contribueront, en interaction avec les transformations globales qui s'opéreront dans l'infrastructure économique au lendemain de la deuxième guerre mondiale, à imposer la nécessité de réformer les programmes et les institutions de formation des enseignants.

Résumons certains de ces éléments qui sont plus directement liés au sujet qui nous concerne. En 1930 la loi scolaire est amendée et les scolasticats des religieux peuvent acquérir le statut d'écoles normales. En 1931, l'Église de Rome autorise les facultés canoniques à réviser leur enseignement de la philosophie. La faculté de philosophie de l'Université de Montréal fait de la psychologie scientifique une des trois composantes de son programme. En 1935 les programmes des écoles normales d'hommes sont réorganisés et la psychologie de l'éducation de même que certaines notions de statistiques appliquées à l'éducation font leur entrée officielle dans les programmes de préparation des maîtres. En 1936 les institutrices rurales créent leur premier syndicat. En 1937 les congrégations de religieuses acquièrent le droit de demander le statut d'écoles normales pour leurs scolasticats et un an plus tard une nouvelle version du programme des écoles normales de femmes laïques est approuvée par le comité catholique: la psychologie de l'éducation y fait également son entrée. Enfin, en 1939 le concours annuel donnant à ceux et celles qui réussissaient accès au métier d'enseignant sans préparation pédagogique spécial est aboli. En devenant dorénavant la principale porte d'entrée à l'enseignement, les écoles normales sont appelées à prendre un essor considérable dans les années à venir.

Par ailleurs, si j'ai choisi d'explorer l'impact de la psychologie c'est que cette discipline me semble avoir fortement imprégné, plus que toute autre, la réflexion sur la formation des enseignants au cours de la période examinée. Pédagogues, éducateurs,

intellectuels et réformateurs de tendances diverses ont alimenté leur discours sur le savoir et le métier d'enseignant, ou plus généralement sur l'éducation, d'arguments issus directement ou inspirés des recherches qui se faisaient en psychologie génétique et en psychologie appliquée. C'est cette discipline, nous le verrons, qui donnera ses fondements à la différenciation des programmes de préparation des maîtres de l'enseignement primaire et des professeurs de l'enseignement secondaire, orientera le contenu des programmes de formation professionnelle et contribuera à la naissance d'un nouveau corps de professionnels qui partageront l'espace et le travail scolaires avec les enseignants.

Ceci étant dit on peut distinguer six moments dans le processus qui conduit les programmes de formation des maîtres dispensés par les écoles normales à faire une place de plus en plus grande à la psychologie de l'enfant et, plus généralement, à la psychologie de l'éducation et aux disciplines connexes.

1. Le siècle de l'enfant, mais...

En l'an 1900, une suédoise, Ellen Key, publie un ouvrage intitulé Le siècle de l'enfant désignant ainsi le XXe siècle naissant. La prophétie ne fut pas démentie. On écrira soixante-dix ans plus tard que "c'est la préoccupation d'appliquer les résultats de la psychologie génétique à l'éducation" qui constitue le trait le plus marquant de ce siècle (3). C'est dans l'intervalle séparant les deux guerres mondiales que s'affirma la nécessité d'intégrer les données de la psychologie de l'enfant dans les programmes de formation des maîtres et c'est sous l'impulsion vigoureuse de pédagogues comme Claparède, Decroly, Ferrière et Dewey, pour ne nommer que ceux-là, qu'une pédagogie nouvelle commence à susciter l'intérêt des éducateurs et inspirer les pratiques des maîtres. En ramenant l'attention sur le sujet de l'éducation (l'enfant), sur son développement mental, sur ses modes d'apprendre et de penser et d'agir, la pédagogie nouvelle représente un pas décisif dans la transformation du savoir enseignant. Ce fut la révolution que certains n'ont pas hésité, dès 1935, à comparer à la "révolution copernicienne en astronomie" (4).

Au Canada français, peut-être en raison de la méfiance qu'entretint l'Église, jusqu'aux années 1930', à l'égard des pédagogues français, belges, suisses ou, plus généralement, laïques et protestants, la psychologie de l'enfant ne fit ses débuts dans les programmes des écoles normales qu'à partir de 1935. Gérard Filteau a bien résumé ce moment de l'histoire scolaire du Québec.

> Le monde pédagogique, écrit-il, était en effervescence dans la plupart des pays bien que la lecture de nos revues ne le laissât pas supposer. L'école de Genève en particulier, apportait un renouveau pédagogique extraordinaire. Mais comme elle s'inspirait de Jean-Jacques Rousseau, elle était tenue en vive suspicion (5).

À ma connaissance, le seul cours de psychologie qui se donna entre 1905 et 1921 dans le cadre du programme du brevet Académique s'inspirait des quelques pages que consacrait à cette discipline le manuel de pédagogie rédigé par Mgr Roulesu et ses collaborateurs (6). Mais ces pages contenaient plutôt des considérations métaphysiques sans liens avec les données psychologiques connues à l'époque sur l'apprentissage et sur le développement mental de l'enfant.

Toutefois, à partir des années 1920', un éducateur hors pair, au courant des recherches qui se faisaient en psychologie et des nouvelles tendances qui s'affirmaient en pédagogie, milita avec verve et conviction en faveur du renouvellement des contenus et des méthodes d'enseignement. Fondateur d'une école normale et principal architecte de la réforme des programmes des écoles primaires entre 1919 et 1923, Mgr François-Xavier Ross mena une lutte sans merci contre les méthodes traditionnelles d'enseignement qui ne tenaient pas compte de l'intérêt de l'enfant, ni de son expérience et de sa capacité d'assimilation. Il écrivit que

> l'enseignement sort l'enfant de son milieu habituel, celui où il s'est jusque-là développé d'une manière si merveilleuse sans autre ressource que l'observation, et que l'école, au lieu de continuer à appliquer le même procédé, le jette tout à coup dans un monde qui n'est plus le sien, un monde abstrait qui lui paraît n'avoir aucune relation avec le monde où il vit habituellement. On lui donne les mots avant les idées, quelquefois sans les idées,

puis on essaie de lui donner les idées sans le mettre en contact avec les choses dans lesquelles se concrétisent ces idées (7).

Pour Mgr Ross, l'école primaire doit être pratique et elle ne sera pratique que quand elle aura réussi à donner au jeune enfant un enseignement qui convient à son âge (8). Quant au maître, plutôt que l'abondance des connaissances, il doit susciter l'intérêt de l'enfant, faire appel à ses sens, éveiller et mettre en activité son intelligence, maintenir son attention, conduire son apprentissage du concret à l'abstrait et du simple au complexe et viser la création "des habitudes intellectuelles qui assurent le développement de la personnalité" (9).

Dans son ouvrage Pédagogie théorique et pratique qui a servi officiellement pendant plus de trente ans, de 1916 à 1938, comme manuel de base obligatoire auprès des élèves des écoles normales et des candidats aux concours du Bureau des examinateurs catholiques, Mgr Ross consacrait 20% du texte à la psychologie de l'enfant. Il s'agissait bien là d'une rupture avec la tradition dominante dans la rédaction de ce genre d'ouvrage. Trois des quatre manuels de pédagogie approuvés par le comité catholique, entre 1822 et 1916, réservaient la presque totalité de leur contenu à la méthodologie spéciale. Exception faite de l'ouvrage de Mgr Rouleau et ses collaborateurs, dont l'étude était obligatoire de 1901 à 1916, qui accordait environ 4% du texte à la présentation de la psychologie thomiste, aucun des trois autres manuels ne s'était intéressé à cette discipline (10).

Même s'il est resté en un sens fidèle dans son orientation idéologique à la conception thomiste de la psychologie, en réservant cette place à la psychologie de l'enfant dans son manuel, Mgr Ross ouvrit une sérieuse brèche dans le cadre définissant jusque-là le savoir enseignant. Mgr Ross participera d'ailleurs activement à la refonte des programmes des écoles normales au cours des années 1930' où la psychologie fera quelques pas de plus dans son installation comme composante d'un savoir enseignant en mutation.

2. Début de la psychologie dans les programmes des écoles normales: 1930-1940

Le 16 mai 1934, le comité catholique du conseil de l'instruction publique approuva un nouveau programme et une nouvelle nomenclature des brevets décernés par les écoles normales d'hommes, laïques et religieux, et par le Bureau central des examinateurs catholiques. Le certificat de la septième année est fixé comme base d'admission à l'école normale et la durée de la formation est portée à trois, quatre ou cinq ans selon le brevet visé: élémentaire, complémentaire ou supérieur (11).

La formation pédagogique, ou professionnelle, comprenait alors l'étude de la pédagogie générale, de la méthodologie générale et spéciale, les leçons d'application, les exercices de simulation et les activités d'observation et de pratique de l'enseignement dans les écoles d'application. Le temps alloué à ces activités de formation professionnelle représentait 11% de l'horaire global du brevet élémentaire et 13% de celui des brevets complémentaire et supérieur.

La psychologie de l'enfant faisait partie des cours de philosophie et de pédagogie générale. Elle débutait en première année sous forme de "considérations générales" concernant "l'éducation physique, intellectuelle, morale, religieuse et sociale de l'enfant" (12). En deuxième année les mêmes thèmes étaient repris mais plus en détails. La troisième année était consacrée à l'études des facultés morales. Il était alors question des inclinations générales et particulières, de la volonté, de la conscience et de la liberté. En quatrième année on étudiait la genèse et le développement de trois facultés ou modes de connaissances: les sens, l'intelligence et la logique (13). En cinquième et dernière année les normaliens étaient appelés à réviser ce qu'ils avaient appris au cours des années précédentes sur le développement intellectuel et moral de l'enfant.

En 1938, le comité catholique approuva un programme similaire pour les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales de religieuses enseignantes. Ce programme était réparti sur

quatre ans: deux pour l'obtention du brevet élémentaire, trois ou quatre pour l'obtention du brevet complémentaire ou supérieur. Le certificat des études complémentaires (9e année) est maintenant exigé comme base d'admission à l'école normale (14). La part du temps consacré à la formation professionnelle a subi, comparativement au programme des écoles normales d'hommes, une légère augmentation: de 2% à 3% selon le brevet visé. Le contenu des cours de psychologie ne se modifia cependant pas. C'est ce programme qui sera dispensé sans modifications majeures jusqu'à la réforme de 1953.

En juillet 1940 le programme des écoles normales d'hommes et des scolasticats-écoles normales de religieux est de nouveau remanié. Le brevet élémentaire est aboli et le diplôme des études primaires supérieures (11e année) est dorénavant requis pour l'admission en première année du brevet complémentaire qui s'obtient maintenant après deux ans de formation générale et pédagogique. La durée de préparation du brevet supérieur est ramené à trois ans. La proportion du temps réservé à la formation professionnelle est à toute fin pratique analogue à celle qui lui est consacrée dans le programme des écoles normales de mies de 1938.

Toutefois, dans la présentation qui lui est donnée dans cette version du programme des écoles normales d'hommes, la psychologie ne semblait plus relever du champ de la philosophie et de la pédagogie, bien qu'elle restait, dans son approche et sans ses visées, étroitement liée à l'une et l'autre. Son but était mieux explicité. Elle devait permettre aux instituteurs d'acquérir une connaissance approfondie de l'enfant, de la manière de l'observer et du rôle et des applications de la psychologie en pédagogie (15). Enfin, la présentation détaillée et systématique des thèmes traités en 1940 tranchait avec le caractère schématique et clairsemé que revêtait la psychologie dans les programmes de 1935 et 1938.

Nonobstant l'importance, toute relative d'ailleurs, qu'elle prit dans les programmes des écoles normales en ces débuts des années 1940', la psychologie de l'enfant demeurait, dans l'ensemble, fidèle à l'articulation qui lui était donnée par Mgr Ross dans son manuel de

pédagogie. Dans cet ouvrage comme dans le programme de 1940, l'enseignement de la psychologie tournait autour de quatre thèmes: les sens (facultés physiques) et leur rôle dans la perception et la connaissance, les mécanismes psychiques (facultés intellectuelles) et leur importance dans l'apprentissage scolaire, les inclinations (facultés morales et religieuses), leur genèse et leur éducation. Cette articulation du champ psychologique est ancienne. On retrouve une de ces formulations dans Protagoras de Platon et son adaptation la plus connue à la religion catholique fut sans doute celle que lui donna Saint-Thomas D'Aquin (1227-1274).

Cette incursion de la psychologie dans les programmes des écoles normales ne façonna pas substantiellement les savoirs et les savoir-faire que devaient acquérir les futurs instituteurs et institutrices. Les écoles normales des années 1930' consacraient encore la majorité de leur temps à la formation culturelle des normaliens et normaliennes. Et, on s'en souvient, jusqu'à 1930, plus de la moitié des nouvelles recrues dans l'enseignement empruntaient encore la voie du concours organisé par le Bureau central des examinateurs catholiques. Leur préparation pédagogique était plutôt rudimentaire (16).

Ce fut cependant le début d'une longue série de changements. La psychologie et les sciences sociales vont consolider leur statut durant les années 1940'. Des instituts et des écoles universitaires de pédagogie ont déjà commencé à oeuvrer dans le domaine de la formation des enseignants. Une nouvelle génération d'éducateurs et de pédagogues est à la veille de prendre la relève et de pousser plus loin le mouvement réformiste amorcé. Les années 1940' et 1950' s'annoncent décisives.

3. Une école pour l'enfant et tous les enfants à l'école: 1942-1948

Au début des années 1940', une grande enquête, la première du genre selon le surintendant Victor Doré, fut ordonnée à l'échelle de la province. L'école était "malade" et le diagnostic devait porter sur sa

mission, son organisation pédagogique et administrative, sur la fréquentation scolaire et sur les problèmes du financement scolaire. Les résultats alarmants que révélaient les données sur la fréquentation scolaire fournirent au surintendant, en cette fin de l'année 1942, des arguments pour faire tomber les dernières résistances qu'entretenaient certains membres du comité catholique contre l'établissement de la fréquentation scolaire obligatoire (17). La loi proprement dite fut sanctionnée l'année suivante par le Lieutenant-Gouverneur-en-Conseil mettant ainsi fin à plus de 40 ans de débats et de luttes entre partisans et opposants à la fréquentation scolaire obligatoire.

L'enquête montra également que l'école n'était pas faite pour attirer et retenir les enfants qui la fréquentaient. Les programmes étaient chargés, les contenus abstraits et incohérents et les méthodes d'enseignement rigides, centrées sur la transmission du savoir et sur la mémorisation. Aussi, le comité catholique dut-il charger un sous-comité de la révision des programmes et de l'esprit de l'enseignement dans les écoles élémentaires. Selon les directives que donna alors le surintendant au sous-comité, l'école devait favoriser l'utilisation de la "méthode active" et offrir aux enfants "l'enseignement qui correspond à leurs goûts et à leurs possibilités", un enseignement qui contribue au développement de leurs "dispositions naturelles" (18).

Formé de trois éminents pédagogues, le Père Alcantara Dion, l'Abbé Irénée Lussier et Tréffié Boulanger, le sous-comité déposa, quelques mois plus tard, un court rapport dans lequel il présenta les cinq principes qui devaient orienter l'élaboration des programmes, donner de la cohérence aux contenus et imprégner les méthodes, les modes et les procédés d'enseignement. Les cinq énoncés contenaient tous le terme enfant ou élève. Selon ces principes, l'accent devait être mis sur

1. l'enfant à faire se développer plus que sur la matière à enseigner et sur le maître à suivre;
2. sur l'adaptation du maître à l'élève pour l'adapter à la vie que sur la subordination de l'élève au maître;
3. sur la participation active, spontanée, originale de l'enfant à sa propre formation.

plus que sur une attitude réceptive de la science toute faite du maître;

4. sur l'exercice de responsabilités individuelles et collectives, par les enfants à l'intérieur de la vie scolaire et même au dehors de l'école;
5. sur les expériences personnelles de l'élève (19).

Ces principes rompent radicalement non seulement avec les idéologies scolaires conservatrices mais également avec la doctrine pédagogique catholique dominante (20). Et c'est cette rupture qui explique le lourd silence qui entoura ce rapport. Aucun commentaire, aucune discussion ne furent consacrés, ni au sein de la commission de coordination et d'examens alors responsable de la réorganisation des écoles primaires, ni au sein du comité catholique lui-même, à l'explicitation ou à la réfutation des cinq principes. On apprendra tout simplement, quatre ans plus tard (mai 1947), que la rédaction du nouveau programme est terminée et que l'entrée en vigueur de ce dernier commencera en septembre 1948. C'est un laïque, Roland Vinette, non membre du comité catholique, qui prendra à son propre compte la tâche d'explicitation, d'articulation et de défense de la philosophie ici ébauchée.

Les cinq principes énoncent une nouvelle conception du rôle de l'enfant et du maître. L'enfant est maintenant placé au centre de la relation pédagogique. Il passe donc de l'anonymat dont il fut tenu par la pédagogie traditionnelle axée sur le contenu et son émetteur à l'avant-scène de l'apprentissage où il joue un rôle de premier plan. L'enfant est vu non plus comme un être passif, soumis et imitateur, mais comme un agent actif, autonome et créateur. Quant au maître, il doit se transformer en guide et rendre les savoirs scolaires désirables pour l'élève en les insérant dans des situations dynamiques et attrayantes et en faisant appel aux expériences personnelles de l'enfant et en suscitant sa participation active, spontanée et originale.

Dorénavant, le développement de l'enfant devrait, du moins théoriquement, se faire davantage sur la base de sa propre activité sélective que sur l'acquisition de connaissances scolaires et sur l'intériorisation des manières de faire et d'être du maître. Celui-ci apparaît, pour une première fois aussi nettement dans un texte

entériné par le comité catholique, dépouillé de la figure symbolique dont l'avait doté l'Église à travers les âges, de l'autorité morale qu'il tirait du symbole représenté, le Christ Maître des maîtres, et du pouvoir que lui procurait la détention d'un savoir depuis longtemps vénéré.

Tels qu'on les trouve exposés de façon plus explicite encore dans l'introduction qui accompagne le programme de 1948, ces principes formaient une véritable nouvelle philosophie de l'éducation qui s'inspirait largement des résultats de la psychologie génétique, philosophie qui devait, toutefois, habiter le cadre idéologique défini par la religion catholique. Le nouveau programme était conçu, pouvait-on lire dans cette introduction, de manière à mettre constamment en activité les facultés de l'enfant et à tenir compte des stades de son développement mental dans l'agencement des connaissances aux divers degrés de l'école élémentaire. Ce programme

> s'appliquera à présenter les différentes matières (...) non pas comme des connaissances à apprendre et à retenir de mémoire que comme des problèmes à résoudre, qui concourent à munir graduellement l'intelligence de l'enfant, l'habituent au travail personnel, éveillent en lui le goût et la passion de la découverte (21).

Pour la première fois également, dans l'élaboration d'un programme, le comité catholique exposait, de façon aussi exhaustive, les fondements psychologiques qui devaient orienter l'enseignement et inspirer les pratiques des enseignants. Plus d'une vingtaine de pages étaient consacrées à la description des différentes étapes du développement psychologique de l'enfant de six à douze ans. On y présentait, tour à tour, le rôle que jouent dans l'apprentissage l'observation, la perception, l'imagination, l'intelligence, la mémoire, l'attention, l'intérêt et la motivation.

Nous nous trouvons donc, en cette fin des années 1940', devant les prémices d'une philosophie de l'éducation qui connaîtra son plein essor au cours des années 1960'-1970'. Selon cette philosophie, le maître et la matière à transmettre occupent une place de second plan dans la relation pédagogique. Tout se passait comme si le clergé, largement et efficacement représenté au sein du comité catholique

admettait, en approuvant ces nouvelles orientations qui façonneront la mission de l'école et la fonction enseignante, qu'il n'existait plus de savoir original dont la possession obligatoire était salutaire. En consacrant l'effacement du maître au profit de l'activité de l'enfant, la nouvelle philosophie de l'éducation conçoit la connaissance non plus comme donnée immuable, mais comme construction à laquelle l'individu participe librement. Et comme construction libre, la connaissance peut varier selon les intérêts individuels, selon les époques et les situations sociales. En concédant qu'il n'est ni savoir unique à inculquer, ni modèle exclusif de l'Homme à imiter, les auteurs du nouveau programme ouvraient plus large cette fissure qui se faisait dans le rôle et le savoir traditionnellement reconnus à l'enseignant.

Cette place que gagna la psychologie dans l'idéologie (ou pédagogie) scolaire officielle reflétait bien la consolidation de son statut au sein des institutions universitaires catholiques canadiennes-françaises et l'attrait qu'elle exerçait de plus en plus sur les intellectuels et sur les réformistes d'ici et d'ailleurs. C'est au cours des années quarante, en effet, que furent établies les véritables assises de la psychologie en tant que domaine d'enseignement et de champ de pratique professionnelle. Je l'ai déjà mentionné au début de ce texte, la réforme des facultés canoniques permit à la faculté de philosophie de l'Université de Montréal, en 1931, de restructurer son programme et d'y faire une place à l'enseignement de la psychologie expérimentale. Parallèlement, l'Institut pédagogique des Soeurs de la congrégation Notre-Dame et l'Institut pédagogique St-Georges des Frères enseignants, fondés respectivement en 1924 et 1929 et affiliés à l'Université de Montréal, dispensaient des programmes du niveau du baccalauréat, de la licence et du doctorat qui semblaient réserver une place assez importante aux cours de psychologie (22). C'est d'ailleurs à l'Institut pédagogique St-Georges que Roland Vinette, ardent défenseur de cette discipline et co-fondateur de la première association de psychologues du Québec (1940), obtint sa licence et son doctorat en pédagogie, respectivement en 1938 et 1943.

Le début de la décennie quarante vit se multiplier ce genre d'institutions au sein des universités. En voici quelques exemples. En

1940, l'Abbé Wilfrid Ethier et un groupe de psychologues et de psychiatres fondent l'Institut canadien d'orientation professionnelle. En 1941, Wilfrid Ethier et Arthur Tremblay créent, à Québec, l'Institut Laval d'orientation professionnelle. En 1942, le premier institut de psychologie d'expression française voit le jour à l'Université de Montréal. Son fondateur, le Père Noël Mailloux, un dominicain, y dispense, entre autres, un cours où il tente de concilier la théorie thomiste des passions et la théorie freudienne des pulsions et des émotions (23). En 1942, l'Office trifluvien d'orientation et le Centre d'orientation de l'Université d'Ottawa sont mis en place. La même année, l'Université de Montréal crée l'École normale secondaire et, un an plus tard, l'École de pédagogie de l'Université Laval ouvre ses portes.

L'engouement pour certains domaines d'application de la psychologie notamment pour l'orientation professionnelle et la psychothérapie (ou hygiène mentale), qui semblait se développer chez les intellectuels au cours de la décennie trouve son explication dans les nombreux bouleversements économiques et idéologiques qui secouaient de plus en plus la société, aiguisaient les intérêts et fournissaient certains de leurs arguments aux nouvelles élites préoccupées par la délimitation de leur champ d'action.

Pour n'évoquer que cet exemple, au cours de la deuxième guerre mondiale, le champ de l'orientation professionnelle fut vite récupéré et mis au service d'un nationalisme nouveau genre. L'orientation, écrivit Arthur Tremblay en 1943, a

> sa place dans le service de l'administration du capital humain de la nation. Elle a mission de faire l'inventaire de ce capital, de l'évaluer et le distribuer aux endroits où il sera susceptible d'un rendement maximum (...)
>
> Lorsqu'on a du bien et qu'on est en mesure de l'administrer soi-même, il n'est pas sage de le confier à son voisin, surtout quand ce voisin a un dossier judiciaire (...). Le gouvernement central a un casier judiciaire plutôt chargé (vis-à-vis des intérêts des canadiens-français). N'allons pas lui laisser entre les mains l'administration du seul capital qui nous reste, le capital humain (24).

D'autres intellectuels ont tenu, à la même époque, un peu avant et après, le même discours pour légitimer l'enseignement des sciences sociales ou pour démontrer la nécessité de réformer les institutions sociales et politiques, y compris l'État, et d'y réserver une place de choix à la génération montante des élites laïques. Au fond du discours, un leitmotiv: le salut de la nation devait être retrouvé par la voie de la raison et de la science positive. On comprend alors pourquoi l'introduction de la psychologie "scientifique" et le renforcement de sa position dans le programme de la formation des maîtres représentaient un des enjeux majeurs à travers lesquels se mesuraient les forces des partisans de l'ordre social établi contre le poids des réformistes.

4. Vers un savoir "professionnel"

En septembre 1953, le statut de l'école normale est redéfini et ses programmes sont profondément remaniés. Alors qu'auparavant elle consacrait plus de 80% du temps à la formation générale des élèves-maîtres, l'école normale réformée réserve entre 38% et 92% de son horaire à la préparation pédagogique des futurs instituteurs et institutrices. L'école normale devient ainsi essentiellement, du moins en théorie, un établissement de formation professionnelle (25).

Dorénavant, l'admission à l'école normale se fait, autant pour les garçons que pour les filles, laïques et religieux, sur la base du certificat de la onzième année ou l'équivalent. La durée de l'apprentissage est de un, deux ou quatre ans selon que l'on prépare l'un ou l'autre des trois principaux brevets: C, B, ou A. Les programmes de courte durée, brevets C et B, demeurent cependant davantage fréquentés par les femmes que par les hommes. Celui du brevet A, qui sera officiellement, à partir de 1957, également dispensé par les écoles et les instituts universitaires de pédagogie, attire et attirera de plus en plus les hommes restés jusque-là plutôt hésitants, pour des raisons historiques et économiques, à s'engager dans l'enseignement (26).

Une remarque générale s'impose à propos des nouveaux programmes des écoles normales: en plus d'être résolument tournés vers la préparation professionnelle des futurs maîtres, ces

programmes nous mettent en présence de savoirs mieux articulés et plus diversifiés qui s'alimentent davantage de la psychologie.

4.1 Les champs du savoir enseignant et leur articulation

L'articulation du savoir enseignant s'opère à un double niveau vertical et horizontal. Au premier niveau, se sont généralement les directives accompagnant le programme qui remplissent ce rôle de coordination des savoirs en définissant les buts et l'esprit dans lesquels doit se faire l'enseignement de l'une ou l'autre discipline, en dégageant les liens de continuité, d'ordre ou d'antériorité d'une discipline ou d'un cours par rapport à d'autres. Ainsi, l'étude de la philosophie de l'éducation vient-elle après celles, moins abstraites, de l'histoire de la pédagogie, de la méthodologie générale et de l'organisation de l'école et de la classe. Ainsi, en psychologie, les élèves-maîtres débutent-ils leur initiation par un cours consacré à la définition de l'objet et de la méthode et à la présentation des grands thèmes de la psychologie générale. Après quoi ils doivent étudier successivement les stades du développement de l'enfant et de l'adolescent avant d'approfondir leur connaissance des lois et des facteurs qui régissent le processus de maturation de la personnalité en général.

Au plan horizontal, la programmation de 1953 met côte à côte quatre champs de connaissance assez facilement repérables: la didactique ou la méthodologie spéciale, la docimologie, la pédagogie générale et la psychologie (voir tableau 1). La pédagogie cesse donc d'être la discipline-mère à laquelle se rattachent la docimologie et la psychologie. Le succès que connaissaient les sciences sociales, les méthodes quantitatives d'investigation et la psychologie behavioriste n'est pas étranger à cette nouvelle articulation du savoir enseignant (27).

Tableau 1

Part du temps consacré dans les programmes des écoles normales à chacun des quatre champs de la formation professionnelle et part totale consacrée à la formation professionnelle (1953)

Champ / Brevet	C %	B %	A %
Didactique (ou méthodologie spéciale)	63	60	56
Docimologie	-	2	5
Pédagogie générale	17	18	13
Psychologie	20	20	26
Part totale de la formation professionnelle dans le programme	92	87	38

Source: *Règlements du comité catholique du conseil de l'instruction publique*, 1959.

Ces efforts de mise en ordre et d'établissement de points de jonction s'accompagnent d'une volonté manifeste de diversification des savoirs enseignés aux futurs maîtres à partir de 1953. Deux indices renseignent bien sur cette transformation qui s'opérait dans la qualification académique des maîtres: la multiplication du nombre de cours offerts dans le cadre de chacun des quatre champs de la formation professionnelle et la prolifération des manuels approuvés par le comité catholique à l'intention des normaliens et des professeurs des écoles normales. Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignement de la psychologie est exemplaire.

4.2 Multiplication de la référence: le cas de la psychologie

Un examen rapide du tableau 2 montre que le champ de la psychologie, tel qu'il apparaît dans les programmes de 1953, s'est substantiellement diversifié et sa place dans l'horaire des normaliens grandement augmentée. Dans le programme de 1940, cette discipline

avait acquis une certaine autonomie par rapport à la pédagogie générale et à la philosophie, mais le comité catholique n'assignait toujours pas de temps fixe à son enseignement dans les écoles normales de filles (28). Chez les garçons, la psychologie devait partager trois heures d'enseignement avec l'histoire de la pédagogie en troisième année du brevet supérieur, alors que sa place demeurait indéterminée dans l'horaire du brevet complémentaire (29). Par contre, avec la réforme de 1953, la psychologie non seulement prend-elle un espace bien défini dans les plages horaires des élèves-maîtres, garçons et filles, de tous les niveaux, mais son contenu connaît un enrichissement sans précédent dans les programmes officiels des écoles normales (tableau 2).

Tableau 2

Composantes du champ psychologique selon le brevet, programme des écoles normales, 1953

Composante / Brevet	C hre	B hre	A hre
Psychologie générale	2	2	2.20
Psychologie du développement	-	1	1
Psychologie de l'enfant	1	1	1
Psychologie de l'adolescent	1	1	1
Psychologie expérimentale	-	-	1
Hygiène mentale	0.30	1.30	1.30
Diagnostic et enseignement correctif	-	1	1
Orientation professionnelle	-	1	1
Total	4.30	8.30	9.50

Source: Règlements du comité catholique du conseil de l'instruction publique, 1959, et programmes des écoles normales, éditions de 1954, 1959 et 1960.

Par ailleurs, si l'on considère qu'une bonne part du temps prévu pour l'enseignement de la didactique est consacré en réalité à la révision des matières scolaires, c'est la psychologie qui aurait gagné le plus d'importance dans le nouveau programme. De toutes les matières de formation professionnelle c'est elle qui semble exiger des normaliens le plus de lectures, de méditation et d'implication

personnelle qui risquent de subvertir les croyances religieuses et d'orienter les conceptions et les pratiques de l'enseignement.

Cette intensité de l'effort requis des élèves-maîtres est doublée d'un accroissement considérable des sources d'information auxquelles ils peuvent ou doivent avoir recours. Comme le montre le tableau 3, avant la réforme de 1953, deux ouvrages seulement étaient agréés par le comité catholique pour les fins de l'enseignement de la didactique et de la pédagogie générale. Il ne semblait pas y avoir de livre approuvé pour l'enseignement de la psychologie et de la docimologie. Après la réforme, deux manuels de docimologie et treize de psychologie sont agréés par le comité catholique, sans compter les nombreux ouvrages supplémentaires dont la lecture est recommandée. Il s'agit bien, comme on l'écrira un peu plus tard, d'un renversement d'orientation qui donne au savoir enseignant "une prédominance pédagogique et psychologique" (30).

Tableau 3

Nombre d'ouvrages de base ou de référence approuvés par le comité catholique pour l'enseignement dans l'un ou l'autre champs de la formation professionnelle avant et après la réforme de 1953

Champ	Période	Avant 1953	Après 1953
Didactique et pratique de l'enseignement	ouvrage	1	1
	autre	1	1
Docimologie	ouvrage	inconnu	2
	autre	inconnu	inconnu
Pédagogie	ouvrage	1	3
	autre	inconnu	inconnu
Psychologie	ouvrage	inconnu	13
	autre	inconnu	2
Total	ouvrage	2	19
	autre	1	3

Source: Programmes des écoles normales approuvés en 1954, 1959, 1960 et 1962.

Nous sommes donc devant un indice de ce qu'on peut appeler une multiplication de la référence. La réforme de 1953 ouvre les écoles normales à l'usage concomitant d'ouvrages relevant d'univers idéologiques divergents sinon opposés dans certains cas. Quelles conséquences pouvaient entraîner sur la formation idéologique des normaliens, et plus tard sur leur pratique de l'enseignement, l'étude d'ouvrages de psychologie de tendance positive ou expérimentale et d'autres de tendance spiritualiste, métaphysique ou religieuse? Comment se faisait, dans l'esprit des jeunes normaliens, la conciliation des idéologies opposées auxquelles ils étaient exposés à travers les lectures qu'ils devaient effectuer? Comment ralliaient-ils, par exemple, un Paul Guillaume qui se proposait, à l'instar d'un physicien, de "décrire des faits" psychiques, "de déterminer leurs conditions" observables, "d'établir des lois" (31) et un Robert Bernnan pour qui l'objet de la psychologie consistait en "l'étude de l'homme dans sa nature" selon l'optique thomiste, c'est-à-dire l'étude théologique de l'âme dans ses trois dimensions, végétative, sensitive et intellective (32)?

On le voit bien, avec la réforme de 1953 les écoles normales deviennent à travers les programmes qu'elles dispensent et les ouvrages qui y sont autorisés, un théâtre où se côtoient, plus visiblement que jamais, les nouveaux et les anciens savoirs et où, au-delà de ceux-ci, une nouvelle façon de concevoir la compétence enseignante s'installe au coeur du modèle dominant de la formation. Cette conception de la qualification formelle du maître se caractérise par l'intégration des données de la psychologie génétique, des méthodes de mesure du rendement scolaire, des tests de diagnostic des difficultés d'apprentissage et des techniques d'orientation professionnelle des élèves. Ces données doivent s'accommoder du cadre religieux catholique auquel sont soumis les hommes et les institutions. On peut regrouper en huit les composantes de cette conception de la qualification telle qu'elle se dégage des programmes de 1953. La huitième constitue, on l'aura compris, une condition sine qua non d'accès à la profession. L'instituteur et l'institutrice doivent

1. maîtriser les matières à enseigner;
2. connaître et savoir résoudre les problèmes didactiques relatifs aux matières à enseigner;
3. posséder une bonne connaissance de l'enfant ou de l'adolescent, de ses stades de développement, des conditions qui favorisent sa santé mentale et son apprentissage scolaire;
4. savoir évaluer le rendement scolaire, détecter et corriger les lacunes d'apprentissage, guider ses élèves dans le choix de leur carrière;
5. maîtriser les moeurs, les méthodes et les procédés d'enseignement;
6. connaître l'institution scolaire, son évolution, son organisation et son fonctionnement;
7. démontrer ses aptitudes à l'enseignement;
8. avoir une personnalité et une morale chrétiennes.

Le chemin parcouru de 1935 à 1953 paraît donc long. La psychologie appliquée à l'éducation, qui a fait une entrée timide dans les écoles normales en 1915 et qui s'est imposée comme système organisateur du programme des écoles élémentaires de 1948, représente maintenant le noyau dur autour duquel s'articule l'idéologie scolaire officielle. Cette idéologie-là n'est plus politique. Elle a pénétré sans grand bruit ou plutôt, on l'a vu, avec un silence douteux, le sacro-saint comité catholique du conseil de l'instruction publique, visiblement au moment même où le comité approuva les cinq principes directeurs, largement inspirés de la psychologie, qui orientèrent l'élaboration du programme de 1948.

Dans cette idéologie, l'homme apparaît comme obéissant, dans ses actions comme dans son apprentissage, aux lois (ou facteurs) psychologiques et religieuses. La religion est celle qu'on sait, idéologiquement assez homogène. Mais la psychologie, on en a donné un exemple, est un domaine composite traversé par les doctrines et les orientations idéologiques les plus diverses. Le comité catholique est pénétré de cette idéologie. Les futurs maîtres y sont exposés. C'est une autre brèche qui s'ouvre. Les brèches s'accumulent, écrit Yvon Lamonde, et "atteignent, au seuil des années 1950', une ouverture critique, irréversible" (33). Un nouvel ordre social est à la veille de voir le jour et une nouvelle génération d'enseignants est en train de se substituer à l'ancienne.

5. Maîtres et professeurs: la différenciation

Si l'on se tient toujours au rôle joué par les écoles normales qui, depuis l'abolition du concours du Bureau des examinateurs catholiques en 1939, forment la majorité des instituteurs et institutrices de l'enseignement public, on peut affirmer que c'est avec la réforme de 1953 que commence sérieusement la différenciation des savoirs professionnels que doivent posséder les enseignants des écoles primaires et les professeurs de l'école secondaire. Evidemment, on trouve les fondements de ce processus dans les principes directeurs qui accompagnaient le programme des écoles primaires mis en vigueur à partir de 1948. Mais c'est la refonte des programmes des écoles normales, en 1953, qui traduit en savoirs différenciés les orientations philosophiques rédigées entre 1942 et 1948.

Ces deux réformes relevaient cependant du même mouvement, celui de la pénétration de la psychologie dans les idéologies scolaires et de sa mise en place comme source de légitimation des "nouveaux" contenus à enseigner et surtout de la manière dont ils doivent dorénavant être enseignés. En permettant aux idéologues d'inscrire les exigences cognitives et pédagogiques relatives à chacun des stades du développement de l'enfant dans les finalités assignées à l'école et dans les cours et les activités d'apprentissage, la psychologie contribue donc à opérer une distinction entre les savoirs destinés aux maîtres de l'élémentaire et ceux qui seront définis aux professeurs de l'école secondaire. Les années qui viennent confirmeront cette forme de segmentation qui prend place dans les programmes de formation des enseignants et dans la mission de l'école.

La décennie 1950 fut en effet le théâtre d'une crise scolaire à laquelle on tenta d'apporter des solutions partielles. Les effectifs scolaires augmentaient rapidement. Les écoles publiques étaient pleines à craquer et les communautés religieuses, qui commençaient à éprouver de la difficulté dans le recrutement de nouveaux membres, se sentaient dépassées par l'ampleur du phénomène. Le cloisonnement entre les niveaux scolaires et la difficulté de passer d'un type

d'enseignement à l'autre causaient de nombreux retards dans le cursus scolaire des élèves. Des associations, des syndicats, des groupes sociaux et des individus demandaient l'élargissement de l'accès à l'école, l'établissement de la gratuité scolaire et la prise en charge de l'école secondaire par l'État (34).

Ces pressions conjugées à l'état d'urgence auquel étaient confrontées les structures scolaires, poussèrent le comité catholique à poursuivre ses efforts dans la recherche d'une meilleure coordination du système scolaire. Ainsi, en 1953, à l'issue d'une enquête qu'il avait demandée près de trois ans auparavant, le comité catholique reçut-il un rapport d'étude sur le problème de la coordination où furent proposées les bases pragmatiques de l'organisation de l'école secondaire publique (35).

Le 18 février 1955, le comité catholique approuva les Idées directrices du nouveau programme des écoles secondaires, programme qui rentrera en vigueur à partir de septembre 1956. Au sein de l'école secondaire publique ainsi officiellement créée seront regroupées les classes des niveaux complémentaire et supérieur de l'école primaire de même que la 12e année spéciale. Elle offrira, outre les sections générale, commerciale, agricole, industrielle et familiale, un programme d'enseignement classique analogue à celui dispensé durant leur quatre premières années par les collèges classiques.

Dans ses buts comme dans le contenu de ses programmes, l'école secondaire publique obéit à cette philosophie repérée plus haut où se côtoient la doctrine catholique d'éducation et les données de la psychologie génétique. La doctrine catholique édicte la fin ultime de l'enseignement: la formation du chrétien. Elle oriente le choix des contenus et des manuels scolaires et imprègne la relation pédagogique. La psychologie de l'adolescent doit fonder l'agencement des savoirs et des savoir-faire, façonner les méthodes pédagogiques et adapter le travail du maître au stade du développement intellectuel de ses élèves.

À l'école secondaire, le maître se trouve donc devant des adolescents qui traversent des périodes de perturbation psychologique

et affective, des périodes ponctuées de moments de révolte et d'affirmation de soi. Aussi doit-il jouer à la fois le rôle d'instructeur, de modèle et d'ami. Il doit leur inculquer une méthode rationnelle de travail, éveiller leur curiosité intellectuelle, les conduire à découvrir les liens entre les disciplines étudiées, faciliter leur assimilation des connaissances et les entraîner à penser de manière autonome. Il doit être clairvoyant, juste, modeste et modeler sa propre personnalité sur celle du Christ. Enfin, dans les moments de crise, de joie ou de peine, le maître doit se substituer en ami "qui comprend, qui donne, maintient la confiance, soutient" (36).

On le voit, parallèlement à la segmentation qu'elle opère dans le savoir enseignant, la psychologie est en train de transformer la personnalité du maître et de modifier complètement la nature de la relation qui le lie à l'élève. À une relation fondée sur une distanciation, affective et sociale, du maître et de l'apprenti, la psychologie substitue un rapport de proximité entre les deux, un rapport où l'empathie du premier doit favoriser l'épanouissement et l'autonomie du second. Ainsi, devient-il "plus important, dit une directive adressée quelques années plus tard aux professeurs des écoles normales, de faire en sorte que le maître se comprenne lui-même et soit sympathique aux enfants que de lui faire apprendre, sur le bout des doigts, *un ensemble coordonné de notions théoriques* relatives à l'acquisition des connaissances" (37).

Dans la représentation que véhicule de lui d'idéologie scolaire officielle, le maître des années 1950' n'a plus beaucoup de ressemblance avec son prédécesseur du début du siècle, hormis leur affiliation religieuse commune et les traits de morale qui en découlent. Les connaissances qu'il détient, les méthodes qu'il emploie et les relations qu'il entretient avec ses élèves changent radicalement. Et nous ne sommes plus devant l'élève abstrait et, en quelque sorte, figé du début du siècle, mais en présence d'un être actif, responsable, autonome et différent selon le milieu social et géographique de sa provenance, selon son appartenance ethnique et sexuelle. Et le maître a le devoir, dans ses méthodes, dans ses façons d'être et d'agir, de s'adapter à la personnalité, au rythme et aux besoins de l'enfant.

Avec le remaniement apporté aux programmes des écoles normales au début des années 1960', la psychologie s'imposera davantage comme lieu de libération de l'individu et comme orientation qui imprègne tout le savoir enseignant.

8. La psychologie: un savoir, une idéologie, une vision du monde

Le développement assez rapide que connurent les effectifs de l'école secondaire publique, les besoins pressants en enseignants qualifiés que provoqua ce développement et la nécessité de corriger certaines orientations données en 1953, incitèrent le comité catholique à approuver en mai 1962 les modifications proposées par la sous-commission des écoles normales aux programmes de formation de maîtres en vigueur. Le brevet C sera délivré pour la dernière fois en juin 1962, le programme du brevet B est révisé et celui du brevet A restructuré (38).

Les changements apportés confirment la tendance déjà repérée, chez les réformateurs, vers l'intégration des données de la psychologie dans les différentes disciplines de la formation professionnelle. Ainsi, même la didactique doit maintenant tenir compte des connaissances qu'offrent la psychogenèse et la psychologie génétique. Le "didactisme traditionnel dominé par la leçon magistrale" doit céder la place à une "pédagogie activiste" qui accorde une plus grande importance à l'expérimentation et à la recherche personnelle dans l'acquisition des connaissances (39). Et c'est la "pédagogie génétique" qui doit "orienter l'enseignement de la méthodologie" et conduire le maître à adapter sa "façon d'enseigner" à "chaque phase de croissance mentale" de l'élève (40). Cette jonction entre la psychologie et la didactique est assurée, entre autres, par un nouveau cours introductif intitulé Facteurs d'apprentissage et didactique (41).

Par ailleurs, le développement spectaculaire de certaines branches de la psychologie donne naissance à une "science de l'éducation", aux contours encore imprécis, qui prend place dans le discours officiel du comité catholique.

> La psychologie, peut-on lire dans la directive adressée aux professeurs des écoles normales, science expérimentale moderne, a acquis une place indiscutée dans la formation professionnelle des instituteurs. Tant les informations sur la nature de l'enfant que les explications sur son comportement contribuent à la science de l'éducation, à ses fondements les plus engageants et les plus riches d'application (42).

Enfin, la psychologie est vue non plus seulement comme "un ensemble coordonné de notions théoriques valables à l'acquisition des connaissances" mais surtout comme une "expérience pratique et concrète qui engage la personnalité toute entière" (43). La psychologie devient le lieu d'affirmation de l'individu et de son affranchissement des normes sociales.

> Le problème de la liberté et de l'autorité étant capital, on peut encourager les élèves-maîtres à prendre une part de plus en plus grande à l'orientation des cours, pour les amener, vers la fin, à s'en charger presque entièrement eux-mêmes. Tous ces procédés techniques tendent à renforcer la personnalité pour l'aider à faire un travail de sélection et à accepter les responsabilités contrairement à l'ancienne méthode de formation, fondée en grande partie sur l'imposition de normes extérieures. Ainsi, l'individu est aidé à développer tout ce qui existe virtuellement en lui, à croître à partir de ses (sic) propres racines, à se trouver lui-même et à découvrir ce sentiment interne de sécurité qui le libère de l'asservissement à l'opinion de la société(44).

Dans la présentation qui lui est donnée en 1962, la psychologie franchit donc un pas de plus dans son "installation" comme espace et comme rituel de purification de l'individu. Le professeur d'école normale devient, en la circonstance, le guide qui initie le normalien aux rudiments de l'approche et conduit ses pas vers la liquidation des divers problèmes qui se posent ou peuvent se poser à lui et à ses élèves.

> Les problèmes qui se posent entre les enfants d'une même famille peuvent être éclairés par les relations entre élèves-maîtres: les problèmes concernant les parents peuvent l'être par rapport au guide. Un guide avisé peut aider un étudiant qui n'a pas encore atteint un degré de maturité

suffisante à se libérer de la fixation au père et à la mère en jouant délibérément le rôle des parents sous l'aspect qui lui sera utile (45).

Selon cette représentation que se fait d'elle et de son rôle le comité catholique, la psychologie apparaît sous un jour nouveau. Après s'être donnée pour but de transformer la relation entre le maître et l'élève, de modifier la personnalité de l'un et de l'autre et de redéfinir le rôle et la perception que doit avoir chacun de l'autre, voilà qu'elle cherche maintenant à sortir du cadre purement scolaire et pédagogique et à pénétrer davantage le tissu des liens sociaux et familiaux. Il y a là plus qu'une vision profane de l'être humain qui fait son apparition dans le discours du comité catholique. C'est un corps de connaissances et une idéologie qui semblent prêts à se métamorphoser en une vision du monde. Dans cette nouvelle vision qui se dégage du discours du comité catholique, les lacunes et les imperfections susceptibles de se manifester dans l'action de tout individu ne paraissent plus comme des péchés qui doivent être confessés au curé de la paroisse. L'individu n'a plus à éprouver de la honte de ses faiblesses et de ses travers. Il apprendra plutôt à les reconnaître et à les partager. L'individu n'est plus soumis à Dieu mais à lui-même et à ses semblables. Le psychologue devient le médiateur entre l'individu et son âme, entre l'individu et les autres. Le curé régna au nom de Dieu. Le psychologue régnera-t-il au nom, non moins mystérieux, de l'âme humaine ou de l'individu?

L'avenir le dira. Une chose est certaine, parmi les nombreux experts et spécialistes invités à lui fournir un éclairage sur les questions qu'elle se posait, la commission Parent donna une place de choix aux psychologues et prêta une oreille attentive à leurs conseils. Pour concevoir les nouvelles structures pédagogiques, elle avait besoin de savoir à quel âge l'enfant peut effectuer son entrée à l'école, quels types d'apprentissage il peut assimiler au cours de chaque étape de sa carrière scolaire et de quelle manière peuvent être agencés en programmes et ordonnées en niveaux les contenus de ces apprentissages.

Il serait trop long et fastidieux de résumer ici les propos tenus par ces experts devant la commission (46). Disons tout simple-

ment que ce furent les psychologues de tendance piagétienne surtout qui lui fournirent les principaux repères sur lesquels elle légitima la nécessité du nouvel édifice pédagogique qu'elle proposa (47).

Le reste est connu. La commission Parent recommanda l'abolition des écoles normales et le transfert de la formation des maîtres à l'université. Elle entérina en l'articulant la tendance déjà manifeste vers la différenciation des maîtres de l'enseignement primaire et des professeurs de l'école secondaire. Elle donna enfin leurs lettres de noblesse aux deux grands principes qu'on a vu émerger au cours de cette période: l'école et l'enseignement devront être conçus de manière à mettre en oeuvre l'activité intellectuelle de l'enfant et le maître trouvera contre savoir et astrade des façons de faire qui feront de lui un bon gestionnaire du processus d'apprentissage. Il stimulera ses élèves, les convaincra à chercher et à découvrir par eux-mêmes, guidera leurs pas, apprendra avec eux et parfois d'eux (48). Ces deux principes, l'école active et le maître guide, on l'a vu, sont le produit de la psychologie.

Derrière la discipline se tenaient des individus socialement situés, des professionnels, nouveaux ingénieurs de l'intervention humaine et membres de nouvelles élites en quête d'un statut social et professionnel et d'un champ de pouvoir. Dans un contexte gros de mutations sociales graves, le processus d'installation de la psychologie comme domaine d'enseignement, de recherche et de pratiques professionnelles, est inséparable de l'évolution du discours des nouvelles élites. Comme tout groupement social, celles-ci devaient légitimer la place qu'elles souhaitaient occuper dans la gestion des institutions sociales et politiques. Dans sa dimension scolaire, ce discours de légitimation semble avoir emprunté dans sa constitution le même mouvement que celui qui caractérica le processus d'établissement de la psychologie. Celle-ci, on s'en souvient, s'est d'abord introduite comme composante du savoir pédagogique que devait posséder le maître, elle se transforma ensuite progressivement en angle d'approche sous lequel est redéfini tout le tissu des relations sociales pour se représenter enfin comme vision du monde qui cherche à façonner l'action des individus et à modeler l'interaction sociale.

Par ailleurs, si la psychologie s'est transformée, entre les mains des nouvelles élites, en idéologie et en vision du monde en un temps relativement court, c'est que, d'une part, en tant que corps de croyances et de pratiques, elle combla un vide créé par l'affaiblissement de la foi religieuse qu'accentuèrent les grandes guerres, les crises économiques, l'industrialisation et l'urbanisation et, d'autre part, en tant qu'ensemble organisé de savoir et en tant que méthode rationnelle d'appréhension du réel, elle représenta un dispositif d'attaque dont se servirent ces mêmes élites dans leurs luttes contre les élites traditionnelles.

Les années trente et quarante furent en effet un moment où les nouvelles élites intellectuelles devaient, dans leur opposition à la petite bourgeoisie traditionnelle et à l'idéologie cléricale, élaborer une vision cohérente de la société et définir leur place en son sein. Au sortir du moyen âge, dans sa confrontation avec l'idéologie religieuse dominante, la bourgeoisie naissante s'était servie des données de la science physique et de la philosophie rationnaliste. De la même manière, les nouvelles élites canadiennes françaises de la première moitié du vingtième siècle se sont servies des données des sciences sociales positives, y compris la psychologie, dans l'élaboration d'un projet de société au sein de laquelle elles se donnaient le rôle de dirigeants, de spécialistes, d'experts et de technocrates.

Il ne s'agissait cependant pas d'une confrontation ouverte et radicale entre deux clans irréductibles. La critique de l'ordre établi venait autant des religieux que des laïques. Et s'était souvent avec un tact et une prudence extrêmes que cette faction de la nouvelle petite bourgeoisie élaborait ses démonstrations tantôt pour soutenir la compatibilité entre la science et la religion ou entre la raison (la saine raison disait-on) et la tradition, tantôt pour défendre un champ disciplinaire ou professionnel nouveau contre les doutes qui planaient sur sa conformité à la morale et à la foi chrétiennes, tantôt encore pour esquiver la marginalisation et la mise à l'index que pouvait entraîner la critique radicale (49). Tel fut le cas d'un Edouard Montpetit, d'un Marie-Victorin, d'un Cyrias Ouellet, d'un Victor Barbeau, d'un Adrien Pouliot, d'un Georges-Henri Lévesque, d'un Noël Mailloux,

d'un Adrien Pinard ou d'un Roland Vinette, pour ne nommer que ceux-là. Des voix franchement opposées à l'idéologie cléricale se faisaient rarement entendre au grand jour. Et lorsqu'elles s'élevaient quand même, elles étaient tenues en vive suspicion.

Evidemment ces élites se définissaient comme les héritières de la doctrine libérale du XIXe siècle corrigée à la lumière des derniers développements de la science et de la rationnalité positives. C'est la psychologie, entre autres, qui leur permit de réaffirmer, contre la conception religieuse dominante qui soumettait l'homme à Dieu, une conception de l'individu comme être singulier, autonome, responsable et maître de sa destinée. Et c'est à mesure qu'abondaient les plaidoyers en sa faveur et se constituait autour d'elle un corps de spécialistes, que la psychologie commença à s'imposer comme la science qui devait permettre à l'individu d'avoir une meilleure connaissance de lui-même, de se libérer des contraintes sociales et psychiques et de retrouver son autonomie naturelle. Au-delà cependant des individus, c'était l'avenir de la collectivité ou, plus exactement, la place qu'occuperont les intellectuels en son sein qui préoccupait.

La libération de la société devait s'opérer au nom d'une idéologie qui puisait ses principaux arguments dans les domaines de spécialisation de ceux-là même qui la portaient: les spécialistes des sciences sociales positives pour qui seule la "vérité des faits" devait fonder les connaissances et orienter l'action sociale et politique (50). C'était au nom de la raison qu'était pensée la gestion de la société et c'était à ceux qui l'incarnaient le mieux que devait revenir cette tâche.

> La raison est portée en triomphe par ceux-là qui s'en prétendent les meilleurs interprètes (les intellectuels qui publiaient dans Cité Libre). Elle est bien sûre appelée à présider aux destinées de la société toute entière par le truchement de l'État (...) qui mobilise maintenant l'avant-garde nouvelle, celle des spécialistes, des experts, bref, une technocratie en devenir (51).

La libération de la société devait donc passer par celle des individus et celle-ci par la voie de la science et de la raison dont la légitimation et l'inculcation constituaient l'essentiel de la mission

confiée à l'école et au maître dans l'ordre social et scolaire imaginé par l'idéologie réformiste. Le maître forme les hommes et c'est là une raison fort suffisante pour qu'il demeurera le point de mire de toutes les idéologies et a fortiori des idéologies émergentes cherchant à conquérir les attitudes et les perceptions des hommes et des femmes.

Notes

1) Le présent texte reprend et approfondit certains résultats d'une recherche que j'ai menée à l'Institut québécois de recherche sur la culture, à paraître: Savoir enseignant et idéologie réformiste: émergence et consécration, 1925-1954 (titre provisoire), Québec, IQRC, 1988, environ 480 pages.

2) Fernand Dumont, "Les années 30': la première révolution tranquille", dans Fernand Dumont et al., Idéologies au Canada français 1930-1939, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1978, pp. 1-20.

3) Maurice Debesse dans Cambon Jacqueline et al., Anthologie des pédagogues français contemporains, Paris, P.U.F., 1974, p. 111.

4) Raymond Buyse dans Cambon, Jacqueline et al., op. cit., 1974, p. 74.

5) Filteau, Gérard, Organisation scolaire de la province de Québec, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1954, p. 121.

6) Voir Rouleau, Th.-G. (Mgr) et al., Pédagogie pratique et théorique, Québec, Langlais et Fils, édition de 1917, pp. 308-321.

7) Ross, F.-X. (Mgr) dans Rapport du surintendant de l'instruction publique, 1918-1919, p. 394.

8) Idem, Pédagogie théorique et pratique, Québec, Charrier et Dugal, édition de 1924, p. 142.

9) Ibid., p. 401.

10) Voir André Labarrère-Paulé, Étude des manuels de pédagogie de 1822 à 1950, Québec, Université Laval, Ecole de pédagogie et d'orientation, 1959, 98 pages ronéotypées. Il s'agit d'une analyse préliminaire que j'ai dû compléter ou corriger pour les fins de la présente étude.

11) Comité catholique du conseil de l'instruction publique, Procès-verbal du 16 mai 1934.

12) Idem, Procès-verbal de la séance du 27 septembre 1933.

13) Idem, Procès-verbal de la séance du 16 mai 1934.

14) Idem, Règlements du comité catholique du conseil de l'instruction publique, 1940, pp. 75-77.

15) Idem, Règlements et programme des écoles normales de garçons et des scolasticats-écoles normales de religieux enseignants, approuvé le 8 mai 1940, pp. 13-14.

16) Lors de son avant-dernier concours, en 1938, le Bureau central des examinateurs catholiques délivra 1 595 certificats et brevets (voir Statistiques de l'enseignement, 1938-1938, pp. 204-205). En 1938-1939, les écoles normales et scolasticats-écoles normales ont octroyé 1 547 brevets (voir M'Hammed Mellouki, op. cit., à paraître, 1989).

17) Comité catholique du conseil de l'instruction publique, Procès-verbal de la séance du 17 décembre 1942.

18) Idem, Procès-verbal de la séance du 25 février 1943.

19) Idem, Procès-verbal de la séance du 15 décembre 1943.

20) Pour un aperçu de cette doctrine, voir Louise Duval, "Quelques thèmes dan la revue L'enseignement primaire", Recherches sociographiques, vol. IV, no 2, 1963.

21) Département de l'instruction publique, Programme d'études des écoles primaires élémentaires, édition de 1953, p. 5.

22) Je ne possède pour le moment qu'une connaissance fragmentaire de ce que fut la contribution des instituts et des écoles universitaires de pédagogie dans la formation du personnel enseignant et dans la consolidation du statut de la psychologie. L'analyse de la contribution de ces institutions dans ces domaines fait partie d'une recherche en cours.

23) Voir Claude Lévesque, "La passe du philosophe", dans Frayeges, La naissance de la psychanalyse à Montréal, Montréal, Sociétés d'éditions Frayeges, 1987, p. 144.

24) Arthur Tremblay, "Orientation professionnelle", Cahiers de l'école des sciences sociales, vol. 2, no 9, 1943, Québec, Université Laval, pp. 37-39.

25) Règlements du comité catholique du conseil de l'instruction publique, 1959.

26) M'Hammed Mellouki, op. cit., à paraître, 1989, chapitre 1.

27) Voir, par exemple, Maurice Bélanger, "L'éducation américaine et nous", ACELF, vol. 1, no 2, avril 1972, pp. 6-15.

28) Comité catholique du conseil de l'instruction publique, Programme des écoles normales de filles et des scolasticats-écoles normales de religieuses, approuvé le 28 mai 1936, p. 45.

29) Idem, Programme des écoles normales de garçons et des scolasticats-écoles normales de religieux, approuvé le 8 mai 1940, p. 42.

30) Université de Sherbrooke, Mémoire de l'Université de Sherbrooke à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, mai 1962, p. 42.

31) Paul Guillaume, Manuel de psychologie, Paris, P.U.F., 1953, 8e édition, p. 3.

32) Robert Edward Bernnan, Initiation à la psychologie, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1955, p. 11 (traduction de Charles Bédoeau).

33) Yvon Lamonde, "La modernité au Québec: pour une histoire des brèches (1895-1950)", dans Yvon Lamonde et Estelle Trépanier, L'avènement de la modernité culturelle au Québec, Québec, I.Q.R.C., 1986, p. 309.

34) Pour avoir une idée de l'explosion scolaire qui commence à montrer ses premiers signes et de quelques-unes des revendications concernant la démocratisation de l'enseignement, voir, par exemple, Arthur Tremblay, Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec, Québec, province de Québec, 1956. Voir aussi Rapport de la commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, province de Québec, 1956, (volumes III et IV).

35) Rapport du sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés au comité catholique du conseil de l'instruction publique, Québec, province de Québec, novembre 1953.

36) Comité catholique du conseil de l'instruction publique, "Appendice, idées directrices du nouveau programme des écoles secondaires", Procès-verbal de la séance du 16 février 1955, p. 164.

37) Département de l'instruction publique, Programme des écoles normales de langue française, brevet d'enseignement classe II, cours général, mars 1962, p. 60.

38) Comité catholique du conseil de l'instruction publique, Procès-verbal de la séance du 14 mars 1962, Appendice II.

39) Département de l'instruction publique, op. cit., mars 1962, p. 74.

40) Comité catholique du conseil de l'instruction publique, Procès-verbal du 14 mars 1962, Appendice II.

41) Voir Annexe III du procès-verbal du comité catholique du conseil de l'instruction publique des réunions tenues le 17 avril, le 30 mai et le 4 juin 1962.

42) Département de l'instruction publique, op. cit., mars 1962, p. 59.

43) Ibid., p. 60. C'est moi qui souligne.

44) Ibid., p. 61. C'est moi qui souligne.

45) Ibid., p. 61. C'est moi qui souligne.

46) Pour se faire une idée un peu plus précise du contenu des interventions de certains psychologues, voir le chapitre que je consacre aux travaux de la commission Parent dans l'ouvrage à paraître cité plus haut.

47) Voir les procès-verbaux des réunions tenues du 21 avril au 1er mai 1963.

48) Commission Parent, Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, tome II, vol. 2, pp. 11-12 et p. 20.

49) Francine Laurendeau raconte que son père avait perdu la foi au milieu des années quarante, mais il a dû le cacher en raison des fonctions qu'il occupait, Francine Laurendeau, "Mon père, ce héros au sourire doux", L'Inconnable, '8, 1, mars 1984.

50) Denis Szabo, "Révolution permanente ou éternel renouvellement, la criminologie en situation", dans Georges-Henri Lévesque et al., Continuité et rupture, les sciences sociales au Québec, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1984, pp. 406-407.

51) André J. Bélanger, Ruptures et constantes. Quatre idéologies du Québec en éclatement. La Relève, La JEC, Cité Libre, Parti Pris, Montréal, HMH, 1977, p. 131.

BOISVERT, Marcel. Le préceptorat: un stage hors l'école.

GAGNON, Renaud et HÉBERT, Marie-Marthe. La formation pratique des futurs maîtres et les Carnets du stagiaire.

GERVAIS, Colette. Évaluation des apprentissages des étudiants-maîtres pendant les stages en milieu scolaire.

HAMEL, Thérèse. La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle.

HARDY, Marcelle. Résistance à l'école et au savoir scolaire ou difficulté à apprendre défi pour les enseignants.

HENSLER, Hélène et BEAUCHESNE, André. À l'Université de Sherbrooke: une formation psychopédagogique révisée axée sur l'interaction de différents savoirs.

LEBRUN, Monique. Données descriptives et formation pratique des maîtres du secondaire à l'Université du Québec à Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne. Vingt ans de microenseignement à l'Université de Montréal.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. L'efficacité des modèles en formation des maîtres.

LÉVESQUE, Marcienne et DES LIERRES, Thérèse. Évaluation de l'habileté à observer la classe chez les étudiants-maîtres.

MAHEUX, Gisèle et collaborateurs. Le développement de la pratique éducative dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation (M.Ed.) en Abitibi-Témiscamingue.

MELLOUKI, M'Hammed. La psychologie et son impact dans la transformation du savoir enseignant au cours des années 1930-1960.

POISSON, Yves. La formation à l'enseignement secondaire et collégial par simulation à l'Université Laval.

TREMBLAY, Yolande. Un enseignement à distance pour des enseignants du secondaire à l'Université du Québec à Rimouski.

Université de Montréal
Les publications de la
Faculté des sciences de l'éducation